

Winge, Peggy

Soziales Lernen in Spielsituationen von Jungen und Mädchen im Kindergarten-  
alter anhand von gezielten Alltagsbeobachtungen

eingereicht als

BACHELORARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Roßwein, 2014

Erstprüfer: Frau Prof. Dr. Wolf

Zweitprüfer: Herr Prof. Dr. Busse

Bibliographische Beschreibung:

Winge, Peggy

Soziales Lernen in Spielsituationen von Jungen und Mädchen im Kindergartenalter anhand von gezielten Alltagsbeobachtungen –

eine Verknüpfung theoretischer Grundlagen aus der Wissenschaft mit praktisch durchgeführten Beobachtungen aus einer Leipziger Kindertagesstätte. 35 S.

Roßwein, Hochschule Mittweida/ Roßwein (FH), Fakultät Soziale Arbeit, Bachelorarbeit, 2014

Referat:

Die Bachelorarbeit befasst sich mit den Bereichen in der kindlichen Entwicklung, die für das Soziale Lernen relevant sind, wobei die Aneignung sozialer Kompetenz durch das kindliche Spiel im Mittelpunkt steht. Darüber hinaus beschäftigt sich die Arbeit mit den Herausforderungen an pädagogische Fachkräfte im Kindertagesstättenbereich.

Der Schwerpunkt der Arbeit liegt dabei auf einer Verbindung von wissenschaftlich-theoretischen Grundlagen mit ausgewählten Beobachtungsbeispielen aus der Praxis. Die Theorie wird mit Hilfe der empirischen Daten verdeutlicht und begründet.

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	S. 3
2. Soziale Kompetenz im Kindesalter.....	S. 5
2.1 Die Bedeutung sozialer Kompetenz im Kindesalter.....	S. 5
2.2 Mitgefühl, soziales Verstehen und prosoziales Verhalten als Elemente sozialer Handlungsfähigkeiten im Kindesalter.....	S. 6
2.2.1 Mitgefühl – Ein zentraler Bestandteil sozialer Kompetenz Die Entstehung und der Umgang in der Praxis.....	S. 6
2.2.2 Perspektivenübernahme als Ausgangspunkt sozialen Verstehens.....	S. 8
2.2.3 Prosoziales Verhalten und die Konfliktfähigkeit von Kindern.....	S. 12
3. Das Spiel des Kindes – Grundlage kindlichen Lernens und Wurzel der Lebensfreude.....	S. 16
3.1 Merkmale des Spiels.....	S. 16
3.2 Gestaltung der Umwelt und Wirklichkeitsaufbau – Zwei bedeutsame Aspekte des Spiels bei Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren.....	S. 19
3.2.1 Der Zusammenhang zwischen dem Kind und seiner Umwelt...	S. 19
3.2.2 Der Wirklichkeitsaufbau und die Erlebniswelt im Spiel des Kindes.....	S. 20
4. Die Lernfenster von Jungen und Mädchen.....	S. 22
5. Die Ko-Konstruktion unter Kindern und die Zone nächster Entwicklung...	S. 25
6. Gemischtgeschlechtliche Freundschaftsbeziehungen unter Gleichaltrigen im Kindergartenalter.....	S. 29
7. Herausforderungen für die pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten für Erzieher/ innen, Sozialarbeiter/ innen und anderes Fachpersonal.....	S. 34
8. Schlusswort.....	S. 37

## Literaturverzeichnis

## Erklärung

## 1. Einleitung

Die der Bachelorarbeit zugrunde liegende Fragestellung betrifft die sozialen Lernerfahrungen, die Kinder in ganz unterschiedlichen Spielsituationen sammeln, welche Voraussetzungen Kinder benötigen, um lernen zu können und welche Rolle dabei andere Kinder spielen.

Infolgedessen befasst sich die Arbeit im ersten Teil mit dem Thema soziale Kompetenz im Kindesalter und die damit verbundenen drei Bereiche Mitgefühl, soziales Verstehen und prosoziales Verhalten. Daran anschließend folgt die Darstellung der besonderen Relevanz des Spiels für die kindliche Entwicklung. Es werden drei markante Merkmale des Spiels aufgeführt und unter anderem wird erklärt wie das Kind seine Umwelt gestaltet.

Weiterführend erschien es mir wichtig die Bedeutsamkeit der Lernfenster von Jungen und Mädchen zu erläutern und in welchen Phasen des Lebens sie besonders sensibel und aufnahmefähig für bestimmte Themen sind.

Desweiteren wird der Leser etwas über die Ko-Konstruktion zwischen Kindern erfahren und welche Rolle dabei gleichaltrige Kinder einnehmen.

Nachfolgend wird die Bedeutung von Freundschaftsbeziehungen zwischen gemischtgeschlechtlichen Kindern verständlich gemacht und welche Auswirkungen diese auf Jungen und Mädchen haben.

Der letzte Punkt der Arbeit befasst sich mit den Herausforderungen, die sich für pädagogische Fachkräfte speziell im Kindertagesstättenbereich ergeben, er bietet einen Exkurs in die Themen Bildung und Erziehung und schließt mit der gezielten Beobachtung am Kind ab.

Um die wissenschaftlich-theoretischen Erkenntnisse plausibel darzustellen, habe ich eine Verknüpfung von Theorie und Praxis gewählt. Die gesammelten empirischen Daten wurden mit Hilfe der Theorie interpretiert und gewähren dem Leser einen besseren Einblick in die kindlichen Interaktionen.

Da sich im sozialen Miteinander unterschiedlich starke Dynamiken zwischen den Kinder entwickeln können, bietet sich die gezielte Beobachtung in Spielsituationen an, um sich einen genaueren Überblick über die einzelnen Interaktionen zwischen den Kindern zu verschaffen.

Für die Beobachtung eines Kindes oder einer Kindergruppe verwende ich schon seit mehreren Jahren das Arbeitsinstrument der Kamera. Die Bild- und Tonaufnahmen haben für die Kinder im Laufe der Zeit den Charakter einer „Neuheit“ verloren und wurden dadurch ein fester Bestandteil des Gruppenalltags.

Die Videoaufnahmen mit der Kamera bieten den Vorteil, sich einzelne Sequenzen wiederholt anschauen, Details genauer wahrnehmen und Dialoge und Interaktionen zwischen den Kindern besser verstehen zu können.

Die für meine Bachelorarbeit ausgewählten Beobachtungssequenzen sind über einen Zeitraum von ca. 4 bis 5 Monaten entstanden und wurden von mir im Gruppenalltag aufgezeichnet. Die Kinder bewegten sich während der Aufzeichnungen im offenen Bereich einer Kindertagesstätte. Die Räumlichkeiten erstrecken sich vom Kreativraum zum Bau- und Konstruktionsraum, über den Phantasie- und Rollenspielraum bis hin zum Freigelände der Kindertagesstätte. Da ich das soziale Miteinander im Alltag der Kinder sehr bereichernd finde, mich die kindlichen Interaktionen schon lange Zeit begleiten und ich viele Erfahrungen bezüglich der sozialen Kontakte zwischen Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren sammeln konnte, boten mir die durchgeführten Beobachtungen die optimale Grundlage, um eine Arbeit zu schreiben, die eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis herstellt.

Beginnen möchte ich nun mit dem ersten großen Themenkomplex, der sozialen Kompetenz.

## **2. Soziale Kompetenz im Kindesalter**

### **2.1 Die Bedeutung sozialer Kompetenz im Kindesalter**

Große Aufmerksamkeit möchte ich auf den Bereich der sozialen Kompetenz bei Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren richten. Da sozial kompetentes Verhalten eine Fähigkeit ist, welche mehrere Bereiche umschließt, werde ich nachfolgend auf die Teilbereiche Mitgefühl, soziales Verstehen und prosoziales Verhalten eingehen, alle drei Elemente theoretisch beschreiben, je ein Praxisbeispiel darstellen und dieses im Anschluss anhand der Theorie näher erläutern.

Soziale Kompetenz bezeichnet die Befähigung in sozialen Interaktionen die eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und die eigenen Ziele zu erreichen aber auch gleichermaßen die Bedürfnisse und Ziele der anderen zu berücksichtigen und für diese aufmerksam zu sein. Geht man von einer allgemeinen Definition von sozialer Kompetenz aus, lassen sich grundlegend zwei Größen sozialer Fähigkeiten unterscheiden. Zum einen solche Handlungsweisen, die in sozialen Wechselbeziehungen darauf ausgerichtet sind die eigenen Ziele zu erreichen, wie Kontaktaufnahme und Durchsetzungsfähigkeit und zum anderen Verhaltensweisen bei denen die Bedürfnisse der anderen im Fokus stehen, wie bspw. kooperatives Verhalten (vgl. Malti/ Perren 2008, 89).

Soziale Kompetenz wird als ein multidimensionales Konstrukt bezeichnet und umfasst aus konstruktivistischer Perspektive neben sozial-kognitiven Fähigkeiten (z.B. soziales Verstehen) auch sozial-emotionale (z.B. Mitgefühl), kommunikative und soziale Interaktionsfertigkeiten (z.B. prosoziales Verhalten). Diesen Fertigkeiten wird eine sehr relevante Bedeutsamkeit zugesprochen denn sie sind das Ergebnis einer Erziehung, welche „... auf die Vermittlung gesellschaftlicher Werte wie Achtung und Toleranz...“ (Malti/ Perren 2008, 52) ausgerichtet ist. Somit wird das soziale Zusammenleben in der Gemeinschaft von diesen Fähigkeiten gesteuert (ebd., S. 94).

## **2.2 Mitgefühl, soziales Verstehen und prosoziales Verhalten als Elemente sozialer Handlungsfähigkeiten im Kindesalter**

### **2.2.1 Mitgefühl – Ein zentraler Bestandteil sozialer Kompetenz**

Die Entstehung und der Umgang in der Praxis

Bislang gibt es viele verschiedene Konzepte und teilweise auch strittige Bewertungen über die Aneignung sozialer Kompetenz bei Kindern. Trotzdem ist davon auszugehen, dass vieles für eine produktive Wirkung von frühen sozialen Erfahrungen als eine Form der Aneignung sozialer Kompetenzen spricht (vgl. Malti/ Perren 2008, 15).

Ein spezieller Aspekt sozialer Kompetenz ist das Mitgefühl, da es von ausschlaggebender Bedeutung für ein menschenwürdiges Zusammenleben ist. Die Fähigkeit mit einem anderen Menschen mitzufühlen und ihm zu helfen ist daher ein elementarer Gesichtspunkt sozialer Kompetenz.

Definiert man Mitgefühl, so ist die Rede von einer affektiven Reaktion, also einer gefühlsbetonten Antwort auf das Verhalten eines anderen Menschen. Hier wird deutlich, dass die sozial-emotionale Ebene der sozialen Kompetenz im Fokus steht. Aber auch die interaktionale Ebene, die Frage der Beziehungsgestaltung wird stets mit einbezogen, da das Mitgefühl vorwiegend eine tröstende Reaktion hervorruft.

Schaut man sich Alltagsbeobachtungen aus Kindertageseinrichtungen an, kann man schnell feststellen, dass sich Kinder klar in dem Umfang unterscheiden, wie sie auf den Kummer eines anderen Kindes reagieren. Ein Kind bleibt vielleicht ganz unbeeindruckt und lässt sich nicht in seinem Spiel ablenken, ein anderes Kind wiederum zeigt Gefühle wie Unbehagen oder befindet sich sichtlich unter Anspannung, während wieder einem anderen Kind diese Situation nicht gleichgültig ist und spontan zum trösten eilt (vgl. ebd., S. 35).

Wie entsteht aber nun diese mitfühlend-tröstende Reaktionsbereitschaft bei Kindern? Eine Antwort auf diese Frage findet man in der psychologischen Forschung im speziellen Rahmen der Mutter-Kind-Beziehung.

Zusammenfassend lassen sich die verschiedenen Studien folgendermaßen erklären: Ein sich durch Unterstützung und Wärme auszeichnendes Erziehungsverhalten wirkt sich positiv und förderlich auf Mitgefühl und Hilfsbereitschaft bei

Kindern aus. Man geht davon aus, dass Unterstützung und Wärme auf Seiten der Erwachsenen beim Kind folgendes hervorrufen:

- Das Kind trägt das Gefühl in sich seiner Umwelt vertrauen zu können und diese ein Stück weit zu kontrollieren.
- Das Kind besitzt die Fähigkeit offen auf die Bedürfnisse anderer Menschen einzugehen und sich mit ihnen zu befassen, da es sich selbst in einem Gefühl emotionaler Sicherheit befindet.
- Das Kind selbst hat die Erfahrung gemacht, dass es eigene Gefühle wie Leid oder Hilflosigkeit ausdrücken darf und hat beim ausdrücken dieser Emotionen positive Erfahrungen mit Erwachsenen gesammelt.

Außerdem muss immer die besondere Persönlichkeit des Kindes berücksichtigt werden, denn jedes Kind bringt auf Grund seiner genetischen Ausstattung Verhaltensbereitschaften mit, welche die Herausbildung konkreter Reaktionen begünstigen oder beeinträchtigen (vgl. ebd., S. 35 f.).

#### *Ein Beispiel aus der Praxis*

*Im Freigelände der Kindertagesstätte fahren viele Kinder mit Dreirädern, Laufrädern und Fahrrädern. Ein Mädchen verliert auf dem Laufrad das Gleichgewicht und fällt auf die Knie. Das linke Knie ist aufgeschürft und blutet. Das Mädchen, welches vom Laufrad gefallen ist sitzt auf dem Boden und weint. Eine kleine Gruppe von Kindern spielt leicht abseits im Gebüsch und bekommt den Unfall mit. Ein Mädchen eilt zur Erzieherin und berichtet kurz was geschehen ist. Alle anderen haben sich um das gestürzte Mädchen versammelt. Ein Mädchen hockt sich vor die „Unfallfahrerin“ so, dass sie sich auf Augenhöhe mit ihr befindet, spricht ihr tröstende Worte zu und streichelt sie kurz an der rechten Schulter. Die Erzieherin sagt in die Runde, ohne ein spezielles Kind anzusprechen: „Oh, wir brauchen schnell einen Kühlakku!“ Ein anderes Mädchen schaut die Erzieherin kurz an und sagt: „Ich geh schnell einen holen.“ Das Mädchen rennt in die Garderobe des Gruppenraumes und holt aus dem Kühlschrank einen Kühlakku. Da es nicht der erste Unfall ist, weiß sie und auch einige andere Kinder wo sich der Kühlakku befindet.*



Betrachtet man das Geschehen von außen, so könnte man es auch mit dem Netzwerk einer Spinne vergleichen, die geschickt und strategisch alle ihre Fäden verteilt. Bei den Kindern ist es ähnlich. Es kommt zum Unfall den die Kinder aus der Ferne beobachtet haben. Alle eilen zum hilfebedürftigen Kind und das Netzwerk an Hilfe beginnt sich zu weben. Zuerst wird die Erzieherin informiert, dann gibt es ein Kind, welches das Unfallopfer tröstet und beruhigt. Als nächstes findet sich fast wie von selbst ein weiterer Ersthelfer der den Kühlakku holt um sozusagen Erste-Hilfe zu leisten. Die Kinder haben somit ein „Hilfsnetz“ gesponnen und standen der Verletzten bei.

Natürlich verläuft solch eine Situation nicht immer so kameradschaftlich ab wie eben beschrieben. Es wird immer Kinder geben, die solche Situationen ganz „nüchtern“ beobachten und nicht helfen wollen, sich vielleicht abwenden oder selbst ein Unwohlsein empfinden. Aber so, wie es diese Kinder gibt, wird es auch immer Helfer geben deren Mitgefühl stark ausgeprägt ist und die ganz uneigennützig Trost spenden, egal ob es das schnell gebrachte Taschentuch ist, welches Trost spendet wenn ein Kind bitterliche Tränen weint, oder der beruhigende Kühlakku bei kleinen Verletzungen.

Trotzdem sollte man nicht vergessen, dass dieses an den Tag gelegte Verhalten von den helfenden Kindern auch erst über eine längere Zeit beobachtet werden musste, ehe sie so handeln konnten. Denn auch der Gang zum Kühlschrank und das schnelle reagieren und zu Hilfe eilen wird oft vom Erzieher honoriert und mit Lob und Anerkennung geschätzt.

## 2.2.2 Perspektivenübernahme als Ausgangspunkt sozialen Verstehens

Soziales Verstehen bildet die entscheidende Basis um moralisch argumentieren zu können (vgl. Malti/ Perren, 2008, 52). Soziales Verstehen und moralisches Urteil sind erforderlich um im Alltag zwischenmenschliche Situationen zu interpretieren und soziale Konflikte zu überwinden. Soziales Verstehen führt dazu, dass die tatsächlichen Gegebenheiten einer bestimmten Situation und die Sichtweisen aller involvierten Personen erfasst werden. Durch moralisches Urteilen werden die faktischen Gegebenheiten darauf bewertet, ob sie unter moralischen Gesichtspunkten richtig oder falsch sind. Schaut man auf Handlungsstrategien, umfassen diese immer unterschiedliche Formen der Lösungsansätze interpersonal-moralischer Konflikte. In den Modellen zur Entwicklung

sozialen Verstehens und moralischen Urteils überwiegt eine kompetenzorientierte Perspektive die auf Piagets Theorie von 1932/ 1973 zurückgeht. Diese lässt sich durch vier entwicklungspsychologische Grundannahmen charakterisieren.

1. Denk- und Urteilsprozesse beeinflussen in hohem Maße die Handlungsmotive, die eigenen Gefühle und das Handeln. Das Denken ist somit zentrale Quelle und Ansatzpunkt der pädagogischen Einflussnahme.
2. Unter der Entwicklung des Denkens versteht man die Entwicklung entscheidender Organisationsmuster, die Schritt für Schritt aufeinander aufbauen und ein immer zunehmend größeres Problemlösungspotential enthalten.
3. Die gleichen Abfolgen von Stufen treten allgemein gültig (in unterschiedlichen sozialen Schichten und Kulturen) in allen Problembereichen auf.
4. Kognitive Konflikte sind erforderliche Bedingungen für die Entwicklung der Stufen des Denkens. Eine Person steht auf einer bestimmten Stufe, nimmt einen kognitiven Konflikt wahr und gelangt durch nachsichtiges, konstruktives Lernen auf eine höhere Stufe (vgl. ebd., S. 108 f.).

**Tab. 6.1** Stufen der Perspektivenübernahme, des Verständnisses von Beziehungen, der moralischen Urteilsbildung und der Verhandlungsstrategien

Perspektivenübernahme	Verständnis von Beziehungen	Moralisches Urteil	Verhandlungsstrategien
Kein Bewusstsein unterschiedlicher Perspektiven	Verhaltensorientiert/kurzfristige Interaktion	Prä-moralisch/kein moralisches Bewusstsein	Nonverbale/körperliche Auseinandersetzung
Unterscheidung individueller Perspektiven	Einseitige Beziehungen	Orientierung an Autoritäten/Gehorsam/Strafe	Verbale Strategien/Befehle/Dominanz/Unterordnung
Koordinierung unterschiedlicher Perspektiven/selbstreflexiv	Kontextspezifische/wechselseitige Beziehungen	Konkrete Reziprozität/instrumenteller Austausch	Wechselseitige/sequentielle Konfliktlösung
Perspektive der dritten Person/Beobachterperspektive	intime/vertrauensvolle Beziehungen	Moralisches Selbst in Beziehungen/Goldene Regel	Gemeinschaftliche Kompromissbildung
Differenzierte gesellschaftliche/psychologische Perspektive	Netzwerke von Beziehungen/Autonomie	Gesellschaftliche/individuelle Verantwortung	Kompromissbildung in unterschiedlichen Beziehungen

Quelle: Malti/ Perren 2008, 110

Die vorliegende Tabelle zeigt die Stufen 0 bis 4 und bezieht sich auf die Perspektivenübernahme des Kindes, das Verständnis von Beziehungen, das moralische Urteil und Verhandlungsstrategien (vgl. Malti/ Perren, 2008, 109 f.). Da sich die Stufen bis ins junge Erwachsenenalter erstrecken (19 Jahre) und ich mich ausschließlich auf Beobachtungen im Kindertagesstättenbereich fokussiert habe, werde ich mich beim skizzieren meiner Beispiele auch nur im Bereich der Stufen 0 bis 2 aufhalten. Speziell werde ich nachfolgend ein Beispiel aus der Praxis näher beleuchten, welches sich auf Stufe 2 bezieht.

#### *Ein Beispiel aus der Praxis*

*Zwei Kinder, ein Junge (3 Jahre) und ein Mädchen (5 Jahre) beides Geschwister, spielen gemeinsam mit dem Puppengeschirr auf der breiten Fensterbank. Das Mädchen Lina sitzt auf einem Hocker und hält eine Puppe im Arm, zieht sich mit der rechten Hand den vor ihr stehenden Puppenwagen vor die Beine und legt die Puppe hinein.*

*Während dessen steht ihr Bruder Finn vor der Fensterbank und verteilt verschiedenes Spielobst auf Puppenteller. Seine Schwester Lina wendet sich zur Fensterbank, stellt einen Teller „Essen“ in die Kindermikrowelle und bedient diese. Finn beobachtet dies kurz und wendet sich dann seiner nächsten Tätigkeit zu, er nimmt das Spielobst von den einzelnen Tellern und legt es in ein großes Behältnis. Lina kümmert sich nun wieder um die Puppe im Wagen vor ihr. Finn schaut immer wieder in kurzen Abständen zu seiner Schwester.*

*Jetzt legt er das gesamte Puppengeschirr und Besteck in das Behältnis, in welchem auch schon das Obst liegt. Er macht einen großen Schritt nach rechts auf seine Schwester zu, schaut zu ihr und nimmt nun auch „ihre“ Kelle, welche neben der Kindermikrowelle liegt und legt sie in das große Behältnis. Er schaut wieder zu ihr und macht einen großen Schritt nach links ohne sie aus den Augen zu lassen und legt auch das letzte Puppengeschirr von seiner Seite in das Behältnis.*

*Kurz danach dreht sich Lina um, steht auf und ruft: „Finni! Wir müssen das da raus, darauf stellen.“ und beginnt sogleich Finns zuletzt in das Behältnis gelegten Utensilien wieder herauszuholen. Sie legt das Geschirr rechts neben das Behältnis, Finn tut es ihr gleich und legt das Geschirr links neben das Behältnis. Als nächstes greift Finn nach der Kelle im Behältnis die seine Schwester vorher*

*zum spielen hatte und versteckt sie hinter seinem Rücken. Lina sagt: „Meins, nein das hatte ich. Ich brauch das!“ Ihre Blicke treffen sich und Lina verschränkt ihre Arme vor dem Körper. Finn nimmt die Kelle in die andere Hand und versteckt sie wieder hinter seinem Rücken.*

*Jetzt stehen beide direkt voreinander. Lina sieht Finn eindringlich und ernst an. Finn holt die Kelle hinter seinem Rücken hervor und hält sie seiner Schwester mit ausgestrecktem Arm entgegen. Sie ergreift sogleich die Kelle und setzt sich wieder auf den Hocker. Finn wendet sich ab und verlässt die Situation. Lina nimmt sich eine Schüssel und beginnt mit der Kelle darin zu rühren.*

Finn und Lina stehen in einer wechselseitigen Beziehung. Einerseits weil sie miteinander spielen, andererseits stehen sie in einer Geschwisterbeziehung. Daher ist ihre Beziehung vielleicht sogar stärker und intensiver als bei anderen Spielpartnern, weil beide mehr als nur das gemeinsame Spiel auf der Fensterbank miteinander teilen.

Beide verbindet ein bestimmter Spielkontext und beide haben ein Thema. Der Betrachter könnte von außen meinen beide spielen parallel nebeneinander. Schaut man sich das Geschehen etwas genauer an, kann man feststellen, dass beide immer wieder – wenn auch nur für kurze Zeit – in eine Wechselbeziehung treten. Dies geschieht entweder durch Blickkontakt, indem Finn oft zu seiner Schwester sieht und diese den Blickkontakt erwidert oder durch Körpersprache, indem er sich seiner Schwester räumlich nähert und wieder leicht entfernt oder sie sich ihm zu- und wieder abwendet. Beide haben ein klares **Verständnis von Beziehung** zueinander und auch das Bedürfnis einer gemeinsamen Spielbeziehung, da sie sich im Alltag fast täglich zum Spielen finden und dies regulär harmonisch verläuft.

Zum instrumentellen Austausch kommt es als Lina feststellt das Finn „ihre“ Kelle nicht hergeben möchte. Sie benutzt das Instrument der Sprache und erstaunlicherweise nur dieses, ohne viele Worte zu sprechen. Sie sagt lediglich: „Meins, nein das hatte ich. Ich brauch das.“ Ohne weiter verbal auf ihren Bruder einzugehen, geschweige denn sich die Kelle eigenständig zurück zu holen, steht sie einfach nur vor ihm und sieht ihn an.

In diesem Moment bildet Finn sein **moralisches Urteil**. Er weiß, dass er die gleiche Kelle wie seine Schwester zum spielen hat. Jetzt ist Finn aber im Besitz beider Kellen. Wahrscheinlich hat er auch schon Erfahrungen damit gemacht Dinge zu teilen oder abzuwechseln. Er kommt also nach kurzem Zögern und vielleicht auch selbstreflexivem Nachdenken zu dem Entschluss, die Kelle wieder an seine Schwester abzugeben.

Moralisch urteilen kann Finn nur wenn eine **Perspektivenübernahme** stattgefunden hat. Wenn er sich in die Lage seiner Schwester versetzen kann, wie sie in diesem Moment fühlt und was ihr Bedürfnis ist. Bei Finn findet eine Perspektivenübernahme statt, er besitzt die Fähigkeit der Empathie.

Eine bestimmte **Verhandlungsstrategie** gibt es in diesem Beispiel nicht, denn Lina muss nicht in großem Maße mit ihrem Bruder verhandeln. Sie spricht zwei Sätze, fokussiert ihn und bleibt still vor ihm stehen. Er hat sein moralisches Urteil gebildet indem er die Perspektive seiner Schwester eingenommen hat. Daraufhin entscheidet er ganz selbstständig. Er gibt die Kelle aus freien Stücken seiner Schwester zurück (vgl. Malti/ Perren 2008, 110).

### 2.2.3 Prosoziales Verhalten und die Konfliktfähigkeit von Kindern

Die soziale Kompetenz umfasst verschiedene Bereiche zu denen auch das prosoziale Verhalten oder das Verhalten in Konflikten zählt. Geläufige Theorien zur Entwicklung von prosozialem Verhalten nehmen an das sich diese Verhaltensweisen schon in den ersten beiden Lebensjahren herausbilden (vgl. Malti/ Perren 2008, 16).

Prosoziales Verhalten schließt Handlungen und Vorgänge ein, die das Wohlbefinden anderer Kinder steigern oder aufrechterhalten sollen. Diese Begriffsbestimmung fokussiert sich auf sichtbare Verhaltensweisen und lässt bewusst die Motive prosozialen Verhaltens außen vor. Der Beobachter kann sich den Grund, warum ein Kind hilft, nur schwer erschließen und hat keinen direkten Zugang zu diesem Verhalten. Aus diesem Grund wird im Kleinkindalter nicht zwischen selbstlosem und eigennützigem Verhalten unterschieden (vgl. ebd., S. 20), denn prosoziales Verhalten orientiert sich ganz uneigennützig am Wohlergehen des/ der anderen (vgl. ebd., S. 52).

Ein weiterer spezifischer Bereich der sozialen Kompetenz, der eng mit dem prosozialem Verhalten in Verbindung steht, ist die Konfliktfähigkeit. Sie beinhaltet

tet die Fähigkeit die eigenen Interessen und Bedürfnisse gegenüber anderen zu vertreten und darzustellen, sich wenn es notwendig erscheint durchzusetzen, aber auch rücksichtsvoll im Umgang mit anderen Kindern zu sein. Desweiteren beinhaltet Konfliktfähigkeit das Wissen über sich selbst und die Steuerung der eigenen Emotionen, sowie den Umgang mit dem Konfliktpartner und die Fähigkeit zu wissen, wann Kompromisse eingegangen werden sollten und wann es besser ist zu verzichten.

Konfliktverhalten setzt sehr früh ein, ohne große Voraussetzungen zu erfüllen. Es liegt bereits ein Konflikt vor wenn ein Kleinkind einen Gegenstand in der Hand hält nachdem ein anderes Kind greift. Man kann dies allerdings noch nicht als vollständigen Konflikt bezeichnen, da eine Interaktion erst dann als Konflikt gekennzeichnet ist, wenn es zu einer gegenseitigen Abwehr kommt die auf der Verhaltensebene stattfindet (vgl. ebd., S. 16).

#### *Ein Beispiel aus der Praxis*

*In der Puppenecke befinden sich zwei Mädchen und ein Junge. Alle Kinder sind drei Jahre alt. Ein Mädchen – Klara sitzt auf dem Sofa und hantiert mit dem „Essen“, das andere Mädchen – Luise hockt vor dem Backofen und dreht an den verschiedenen Schaltern. Im nächsten Moment nimmt der Junge – Paul eine Schüssel vom Tisch, sagt: „Und jetzt das hier rein.“ und dreht sich zum Backofen um. Luise öffnet die Ofentür und Paul stellt die Schüssel mit dem „Essen“ hinein. Dabei sagt er: „Ich bin jetzt.“ und Luise sagt: „Nein ich!“*

*In der zwischen Zeit steht Klara auf, stellt sich auf die Couch und beobachtet das Geschehen von oben.*

*Es kommt zur körperlichen Auseinandersetzung zwischen Paul und Luise. Luise versucht Paul mit ihrem Kopf an seinem Arm wegzudrücken und macht dazu laute Geräusche. Paul nimmt beide Arme und schiebt Luise nach hinten weg. Luise kreischt und Paul hockt nun neben ihr. Beide rangeln um den Platz vor dem Backofen. Luise ruft: „Ich wollte! Aua.“ denn Paul tritt sie nun mit seinem linken Bein. Jetzt greift Paul Luise am rechten Arm und zieht den Arm vom Backofen weg.*

*Inzwischen steht Klara direkt neben dem Ofen und stützt sich daran ab. Sie hat nun beide Kinder direkt im Blickfeld, beugt sich vor und sagt zu Luise: „Luise, du darfst das nächste machen, okay?“ und zeigt auf eine Schüssel auf dem*

*Tisch. Luise und Paul halten kurz inne. Luise sagt zu Paul: „Du gehst jetzt raus!“ Paul haut Luise erneut am rechten Oberarm. Luise reagiert nicht. Sie öffnet den Ofen, nimmt die Schüssel heraus und gibt sie Paul. Jetzt hantieren beide am Tisch und dann wieder am Ofen.*

*Luise steht nun neben Paul, beugt sich zu ihm herunter und sagt: „Aber dann ich wieder, okay? Dann ich wieder, okay?“ Paul reagiert nicht auf Luises Fragen, er steht auf und geht zum Tisch. Luise nimmt sich das „Essen“ vom Tisch und legt es in den Küchenofen hinein. Paul steht am Tisch. Ihre Blicke treffen sich und Paul überlässt Luise den Ofen.*

Im ersten Teil meiner Beobachtung möchte ich den Fokus gezielt auf das Mädchen Klara richten. Sie gibt den ersten Impuls, den Disput zwischen Paul und Luise wieder zu regulieren.

Oben wurde von uneigennützigem Verhalten von Kleinkindern gesprochen. Ich bin allerdings der Meinung, dass Klara in diesem Fall nicht ganz selbstlos gehandelt hat. Sie kennt beide Kinder, mit denen sie sich in der Puppenecke befindet schon über einen längeren Zeitraum und weiß daher, wie deren Spielverhalten sich äußern und entwickeln kann und versucht geschickt durch einen verbalen Lösungsvorschlag den sich anbahnenden Konflikt zwischen Paul und Luise zu stoppen. Sie sagt zu Luise: „Luise, du darfst das nächste machen, okay?“ Vielleicht aus dem Grund, weil es ihr schon in der Vergangenheit gelungen ist, durch diese – ihre gewählte Methode – Konflikte zwischen Kindern zu klären und sie damit positive Erfahrungen gesammelt hat.

Außerdem kann man davon ausgehen, dass Kinder mit zunehmendem Alter und wachsender Kognitionsfähigkeit Strategien entwickeln und in gewissen Situationen bewusst auch eigennützig handeln um bspw. eine entstandene und für sie angenehme Spielatmosphäre zu wahren.

Klara handelt ganz klar und von außen gut sichtbar prosozial. Sie hat ein gutes Gespür für Konflikte und in diesem Fall schnell erkannt, dass sich ein Streit zwischen Paul und Luise entwickelt. Sie versucht, mit Erfolg das Wohlergehen der beiden anderen Kinder wieder in Einklang zu bringen. Luise hat eine hohe soziale Kompetenz im Bereich der Konfliktbewältigung zwischen anderen Kindern.

Im zweiten Teil meiner Beobachtung geht es um Paul und Luise.

Die Tätigkeiten, welche Paul und Luise ausführen stehen unter dem selben Thema. Beide möchten allein den Backofen bedienen, ohne vom anderen gestört zu werden. Diese Tätigkeit hat für beide eine Bedeutung. Als Bedeutung bezeichnet man „... das einer Handlung zugrunde liegende Thema...“ (Malti/Perren 2008, 19). In diesem Beispiel wird von einer geteilten Bedeutung gesprochen, da hier zwei Kinder auf der Grundlage des gleichen Themas in einer Wechselbeziehung stehen und miteinander interagieren (vgl. ebd. S.19).

Wie bereits oben erwähnt gehört auch die Konfliktfähigkeit als ein charakteristischer Teil zur sozialen Kompetenz. Paul und Luise sind beide Konfliktfähig, da jeder für sich die Fähigkeit besitzt, die eigenen Bedürfnisse dem anderen gegenüber klar zu formulieren. Paul formuliert sein Interesse zuerst indem er sagt: „Und jetzt das hier rein.“ Er möchte die Schüssel in den Ofen schieben, was er auch tut. Im gleichen Moment bringt aber auch Luise ihr Bedürfnis zum Ausdruck, sie möchte ebenfalls den Ofen bedienen. Sie sagt: „Nein ich!“

Es kommt zur Steigerung denn für beide scheint es notwendig zu sein, sich durchzusetzen zu müssen. In diesem Moment sind beide nicht sehr rücksichtsvoll im Umgang miteinander, sondern eher grob, denn sie werden handgreiflich und treten sich.

Nachdem Klara der Initiator war den Streit zu schlichten, versucht es auch Luise indem sie Paul auffordert die Puppenecke zu verlassen: „Du gehst jetzt raus.“ Dieser Versuch scheitert, denn Paul reagiert darauf nicht verbal sondern beginnt erneut mit körperlichen Übergriffen auf Luise. Jetzt reagiert Luise aber nicht mehr sondern wendet sich Paul direkt zu und schafft es damit die Situation zu entkräften. Sie zeigt Einsicht und kooperiert mit Paul. Sie gibt ihm die Schüssel aus dem Ofen.

Luise unternimmt trotzdem einen weiteren Versuch verbal auf Paul einzugehen indem sie sagt: „Aber dann ich wider, okay?“ Paul entfernt sich vom Ofen und gibt Luise mit einem Blickkontakt zu verstehen, dass er ihr nun den Ofen überlässt.

Luise konnte zum Ende hin besser ihre eigenen Emotionen steuern als Paul. Sie war in der Lage mit Paul zu kommunizieren und seine Übergriffe zu ertragen. Sie hat für sich einen guten Umgang mit ihrem Konfliktpartner Paul gefunden und besitzt die Fähigkeit Kompromisse anzubieten.



Luises Verhalten zeigt, dass sie sich schon oft in solchen oder ähnlichen Situationen befand und ihre eigene Konfliktfähigkeit immer ein Stück weiter entwickeln konnte. Daher war sie in der Lage so zu reagieren und Paul verschiedene Methoden anzubieten.

Auf einer allgemeinen Ebene kann die soziale Kompetenz „...als die Effektivität in sozialen Interaktionen definiert werden“ (Malti/ Perren 2008, 145). Mit Effektivität ist hier das Erreichen persönlicher Ziele in verschiedenen sozialen Situationen, unter Beibehaltung der positiven Beziehungen zu anderen über die Zeit und über verschiedene Situationen hinweg und unter Sicherung der allgemeingültigen sozialen Regeln und Normen gemeint.

Soziale Kompetenz umfasst also eine Differenziertheit von sozialen Verhaltensweisen und Fertigkeiten. Diese beziehen sich auf effektive soziale Interaktionen im sozialen Umfeld. Aus dem Zusammenspiel von sozialen Fertigkeiten und kognitiven Fähigkeiten resultiert sozial kompetentes Verhalten. Die Voraussetzung für sozial kompetentes Verhalten bilden die kognitiven Fähigkeiten eines Menschen, wie z.B. die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel oder die differenzierte Wahrnehmung (vgl. ebd., S. 145).

### **3. Das Spiel des Kindes – Grundlage kindlichen Lernens und Wurzel der Lebensfreude**

#### **3.1 Merkmale des Spiels**

Während der gesamten Entwicklung des Menschen gibt es keinen oder kaum einen Lebensabschnitt, in dem sich das Spielen und die Wirklichkeit enger aufeinander beziehen, als in der Kindheit. Somit ist diesem Zeitraum und der damit verbundenen Spieltätigkeit eine große Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. Mogel 1991, 7- 10).

Kinder entdecken die Welt in der sie sich bewegen und die sie umgibt spielend. Zuerst spielend mit sich selbst, dann spielend mit ihrer Umgebung und all den sich darin befindenden Objekten (vgl. Arand 2013, 4).

Spielen entsteht aus eng miteinander verbundenen, aktiven Erfahrungshandlungen. Zuerst ist es die Freude an Körperbewegungen und die Auseinandersetzung mit den eigenen Körperteilen. Nach und nach richtet sich die Aufmerksamkeit auf Gegenstände und Objekte aus der näheren Umgebung, welche

manipuliert werden können (vgl. Oerter/ Montada 1998, 252 f.).

Am wichtigsten für das Entstehen des Spielens ist eine angenehm erlebte Beziehungserfahrung. So kann sich das Kind mathematisches, physikalisches und räumliches Wissen aneignen (<http://www.win-future.de/downloads/das-spiel-ist-der-beruf-des-kindes.pdf>).

Das Spielen selbst ist der beste Ausdruck psychischen Geschehens. Kinder gestalten und erzeugen im Spiel ihre eigene individuelle Wirklichkeit. Sie tun dies authentischer, aufschlussreicher und viel direkter als in jedem anderen Bereich ihres Tun und Handelns.

Kindliches spielen ist eine frei gewählte Tätigkeit die sich frei von äußeren Zwängen vollzieht. Das Spielen hängt mit der kindlichen Neugier zusammen und sucht nach Überraschungen. Spielen bedeutet das eigene Erleben und Wahrnehmen von Lust, Vergnügen, Freude und Spaß und kann ein inneres Wohlbefinden im Spielenden auslösen.

Spielen geht einher mit Lebenserleichterung und Lebensbereicherung. Es hat eine eigenständige Beziehung zur Umwelt, zu Raum und Zeit. Der Spielende kann sich Raum und Zeit selbstständig gestalten und sollte dabei frei von Zeitdruck sein. Das Spielen bezeichnet die kreative und phantasievolle Auseinandersetzung des Spielenden mit sich selbst und mit seiner Umwelt.

Schaut man auf Spielbeziehungen so sind dies meist – im fortgeschrittenen Kindesalter – partnerschaftliche Interaktionen welche die Kommunikationsfähigkeit mit Personen, Gedanken und Dingen einschließt. Der Spielende drückt sein individuelles Selbst im Spiel aus und versucht die Wirklichkeit nach innen und außen auszuloten. Spielen hat immer eine Zielrichtung. Die Ziele eines Spiels können aber variieren und flexibel sein.

Das Spiel trägt in sich selbst Sinn und Zweck. Wenn ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll, dann liegt es in der Spieltätigkeit selbst und jeglicher außerhalb des Spiels liegende Zweck entfällt (vgl. Mogel 1991, 7- 10).

Zusammenfassend lassen sich drei große Merkmale benennen.

1. Selbstzweck des Spiels. Die Handlung geschieht um der Handlung Willen. Die Spielaktivität wird auf ihren intrinsisch motivierenden Charakter zurück geführt. Intrinsisch meint von innen her, aus eigenem Antrieb heraus. Die Tätigkeit selbst intensiviert sich und man spricht von einem sogenannten Flusserlebnis welches zur Beibehaltung der Tätigkeit motiviert (vgl. Oerter 1999, 6).

Gekennzeichnet ist das Flusserlebnis durch spezielle Erfahrungen bei der ausführenden Tätigkeit. Der Handlungsverlauf setzt sich flüssig fort und das Kind ist bestmöglich beansprucht da die Konzentration von selbst erfolgt. Das Kind geht in der Tätigkeit auf und das Zeiterleben wird fast vollständig ausgeblendet (vgl. Oerter/ Montada 1998, 251).

2. Wechsel des Realitätsbezugs. Das Kind konstruiert sich im Spiel eine andere Realität, es entsteht eine „eingebildete Situation“ (Elkonin 1980, 11, zit. n. Oerter/ Montada 1998, 251). Im Spiel entsteht ein neuer Handlungsrahmen in welchem Personen, Gegenstände und Handlungen eine andere Bedeutsamkeit und Gewichtung haben können, als in der Realität. Kinder müssen mit der Kommunikation einsetzen, wenn sie einen Spielrahmen vereinbaren und sich damit eine eigene Realität gestalten. Das heißt, sie müssen sich entweder non-verbal oder sprachlich auf die eingebildete Situation, den Spielrahmen einigen (vgl. ebd., S. 251).

3. Wiederholung und Ritual. In allen Spielformen – sei es das Funktionsspiel, das Konstruktionsspiel, das Rollen- oder Regelspiel – treten Wiederholungen von Handlungen auf. Dies geschieht oft sogar sehr ausschweifend. Desweiteren kann man einen Ritualcharakter bei solchen Handlungswiederholungen feststellen. Bei der Durchführung der Handlungen existiert ein festgelegter Ablauf und sie sind stärker ausgeprägt als normale Handlungen.

## **3.2 Gestaltung der Umwelt und Wirklichkeitsaufbau – Zwei bedeutsame Aspekte des Spiels bei Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren**

### **3.2.1 Der Zusammenhang zwischen dem Kind und seiner Umwelt**

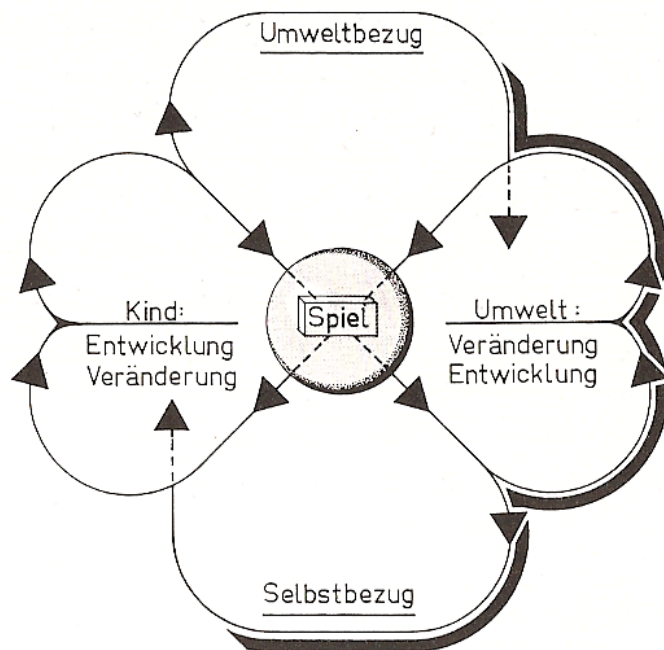
Das Spiel hat für jedes Kind eine enorme Relevanz. In jeder einzelnen Spielsituation bauen sich alle grundlegenden Fertigkeiten auf, die für eine selbstbewusste und aktive Lebensgestaltung benötigt werden. Außerdem ist das Spiel Grundlage und Nährboden für den Erwerb schulischer und beruflicher Fähigkeiten und von ausschlaggebender Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen. Forscher gehen davon aus, dass Kinder in ihren ersten Lebensjahren ca. 15.000 Stunden spielen. Dieser Zeitraum umfasst rund ein Drittel eines Tages (<http://www.win-future.de/downloads/das-spiel-ist-der-beruf-des-kindes.pdf>).

Im Spiel wollen Kinder „...sich selbst gestaltend mit ihrer Umwelt auseinander setzen“ (Mogel 1991, 12). Dem Wort gestalten wird hier eine doppelte Bedeutung geschenkt.

Einerseits gestaltet das Kind sich selbst, andererseits gestaltet es auch seine Umwelt. Dies bedeutet, dass der Spielverlauf mit seiner parallel stattfindenden Selbstveränderung und Umweltveränderung verbunden ist. Somit entsteht ein Zusammenhang zwischen den inneren und äußeren Veränderungen, die einerseits das Kind betreffen und andererseits seine Umwelt.

Das Kind und seine Umwelt verschmelzen durch die spielerische Gestaltung zu einer Handlungseinheit. Durch die aktive Spieltätigkeit des Kindes erleben nun beide Seiten dieser Handlungseinheit eine individuelle Weiterentwicklung.

Indem das Kind spielt wirkt es auf sich ein, es beeinflusst sich selbst und kann dadurch seine eigene Individualität differenzieren. Das Kind wirkt verändernd auf seine Umwelt ein indem es sein Spiel mit unterschiedlichen Gegenständen ausführt. Der doppelte Bezug des kindlichen Spiels zeigt zwei Faktoren an, denn er ist gleichermaßen Selbstbezug und Umweltbezug. Außerdem bewirkt er auf beiden Seiten Entwicklung und somit entsteht eine gewisse Dynamik.



Quelle: Mogel 1991, 13

Das Spiel steht im Mittelpunkt. Das Kind verändert und manipuliert durch sein individuelles Spiel seine Umwelt. Ebenso verändert und manipuliert die Umwelt das Kind. Auf beiden Seiten kommt es durch den Selbst- und Umweltbezug zu Veränderungen und Entwicklungen. Gleichermäßen kommt es zu wechselseitigen Einflüssen zwischen dem Kind und seiner Umwelt durch das Spiel (vgl. Mogel 1991, 13).

### 3.2.2 Der Wirklichkeitsaufbau und die Erlebnisswelt im Spiel des Kindes

Für das Kind ist die Bedeutsamkeit des Spielens direkt und unmittelbar mit dem Erleben verbunden. Es erlebt sein Spiel als die tatsächliche und momentane Wirklichkeit. Darin besteht eine der Hauptbedeutungen des Spielens für das Kind. Das aktuelle Erleben wird vom Kind durch seine Spielhandlungen aktiv herbeigeführt.

Betrachtet man das Beispiel des Auto fahrenden Kindes, so fährt das Kind erlebnismäßig tatsächlich Auto. Nur dem von außen beobachtenden Erwachsenen erscheint es so, als ob das Kind nur so tut, dass es Auto fährt. Ganz subjektiv betrachtet und im persönlichen Erleben fährt das Kind allerdings in der Tat Auto.

Das Kind benutzt bei der Nachahmung und Ausgestaltung seines Themas alle markanten Merkmale des Autofahrens: Es steckt vielleicht einen Schlüssel oder anderen umgewandelten Gegenstand in eine dafür vorgesehene Öffnung, es erzeugt die Motorgeräusche des gestarteten Wagens, das Gas geben, das Bremsen, das Lenken und erzeugt alle anderen Bewegungen die ein Autofahrer hinter dem Steuer unternimmt. Dies alles sind typische Kennzeichen, welche die Tatsache des Autofahrens ausmachen.

Das Kind erzeugt sich diese Wirklichkeit selbst, es selbst ist der Fahrer des Autos und das Auto zugleich.

Das Spiel hat für Kinder immer mehrere Bedeutungen gleichzeitig. Einerseits die aktive Produktion des eigenen Erlebens, welche als bedeutungsvolle Spielhandlung Bewunderung erweckt: Das Autofahren. Andererseits die aktive Darstellung der eigenen Realität: Das Autofahren. Innerhalb dieser Wirklichkeit verbindet sich die objektive und subjektive Seite des gleichen Vorgangs zu einem erkennbaren Verhalten.

Der Vorgang des Autofahrens wird vom Kind erlebnis- und verhaltensmäßig erzeugt und mühelos zu seiner eigenen Wirklichkeit gemacht. Dieser Vorgang ist für jedes Kind ein wichtiger und wertvoller Lernprozess.

Das Kind gestaltet seine individuellen Lebensvorgänge ganz spielerisch und jede Gestaltung hat seinen Erlebnis- und Verhaltenswert für das Kind.

Erlebnis- und Verhaltenswert sind ein Kennzeichen für den kindlichen Wirklichkeitsaufbau, beide beeinflussen die Entwicklung des Kindes und werden vom Kind selbst hervorgebracht.

Erlebt das Kind sein Spiel als wertvoll, wichtig und real, ist dies eine gute Voraussetzung um in dieser Tätigkeit all seiner Phantasie freien Lauf zu lassen und seine Wünsche und Bedürfnisse zu befriedigen.

Das Kind erlebt seine eigene persönliche Kompetenz bei der Gestaltung der Wirklichkeit. Eng verbunden damit ist die Entwicklung des Selbstwertgefühls. Sind Selbstwertgefühl und Erleben der eigenen Kompetenz positiv ausgebildet, bilden sie eine sichere Basis für die weitere Entwicklung (vgl. Mogel 1991, 18 ff.).

## 4. Die Lernfenster von Jungen und Mädchen

Da die Lernfenster von Jungen und Mädchen eine Grundvoraussetzung zum selbstständigen Lernen bilden scheinen sie mir als höchst erwähnenswert in meinen Aufzeichnungen.

Auf Grund ihrer neurobiologischen Entwicklung befinden sich Kinder zwischen dem 3. und 10. Lebensjahr in einer außerordentlich intensiven Lernphase von deren Nutzung ihr weiteres Lernen wesentlich beeinflusst wird. Die Entwicklung der Sprache und der motorischen Fähigkeiten, sowie die Differenzierung der Wahrnehmungsleistungen stellen Entwicklungen dar, die auf gewisse Erfahrungen in einer bestimmten Zeit angewiesen sind. Man bezeichnet diese Zeitabschnitte auch als sensible oder kritische Phasen, Entwicklungs- oder Lernphasen (<http://www.gesis.org/sowiport/search/person/schneider+ilona+k.>).

Beobachtet man Kinder über einen längeren Zeitraum, so kann man feststellen, dass diese Phasen tatsächlich existieren, in denen sie sich auf ganz bestimmte Dinge stürzen. Sie legen in diese Tätigkeiten ihr gesamtes Interesse und ihre Aufmerksamkeit um sich damit tage- und wochenlang intensiv zu beschäftigen. Daher sind sie zeitweise so fasziniert von bestimmten Themen, dass sie diese in immer wiederkehrender Form ausüben. Diese sich scheinbar endlos wiederholenden Tätigkeiten fördern die Gehirnentwicklung der Kinder (vgl. Birkenbihl 2009, 23 f.).

### *Ein Beispiel aus der Praxis*

*So kam der zwei jährige Anton eine Zeit lang jeden Morgen in den Gruppenraum, lief geradewegs zum Kasten der Holzeisenbahn, nahm sich „seine“ schwarze Lokomotive mit den drei blauen Hängern heraus, steckte diese zusammen, legte sich selbst seitlich auf den Boden und führte mit der Lokomotive in seiner Hand immer wieder kreisende Bewegungen auf dem Boden aus. Sein Thema war die Rotation und die Lokomotive bot ihm die optimale Lernerfahrung indem sie sich immer wieder im Kreis drehte.*

Einige von diesen sogenannten Lernfenstern verlaufen bei Jungen und Mädchen sehr parallel, wie z.B. die Reihenfolge vom stehen bis zum ersten selbstständigen gehen oder die Entwicklung der Sprache. In anderen sensiblen Phasen wiederum entwickeln sich Jungen und Mädchen auf verschiedene Art

und Weise. Der Grund warum Jungen einen stärkeren Bewegungsdrang als Mädchen haben, lässt sich bspw. damit begründen, dass sie schon lange vor der Pubertät ihre grobmotorischen Fähigkeiten entwickeln. Von ihnen wird aber oft langes still sitzen und langsames gehen verlangt obwohl sie eigentlich innerlich den Drang verspüren sich schneller bewegen zu wollen. Ein plausibler Grund dafür könnte sein, dass Jungen mit 40% der Körpermasse fast die doppelte Muskelmasse entwickeln als Mädchen mit bloß 24% ihrer Muskelmasse. Das bedeutet, dass Jungen fast doppelt so viele erforderliche Nervenbahnen im Kopf anlegen müssen als Mädchen, damit ihre Muskeln bewusst oder unbewusst bewegt werden können. Ist dies nicht der Fall, schrumpfen und verkümmern diese Muskeln und so brauchen Jungen viele Jahre um den gesamten Muskelapparat aufbauen zu können (vgl. Birkenbihl 2009, 26 f.).

Im Gegensatz zu Jungen entwickeln Mädchen zuerst die Feinmotorik und zeigen so Fingerfertigkeit in vielen Bereichen. Auch das still sitzen in den ersten Schulklassen fällt ihnen leichter als den Jungen, da die Mädchen grobmotorisch zu diesem Zeitpunkt noch nicht so aktiv sind wie die Jungen in ihrem Alter. Desweiteren werden Mädchen neurologisch reifer geboren. Bis sie zur Welt kommen haben sie bereits mehr Nervenbahnen für die Muskelarbeit angelegt als Jungen. Das verschafft ihnen am Lebensanfang einen doppelten Vorteil. Sie benötigen weniger Nervenbahnen für die Muskelarbeit und haben bereits einen Teil dieses Reifeprozesses zum Zeitpunkt der Geburt hinter sich gebracht. Somit ist es naturgegeben das Mädchen erst einige Jahre nach dem Eintreten der Pubertät damit beginnen zu tanzen, zu reiten oder anderen bewegungsaktiven Tätigkeiten nachzugehen, denn genau von diesem Zeitpunkt an durchlaufen sie ihre grobmotorische Phase (vgl. ebd., S. 28).

Man kann also davon ausgehen, dass sich die Entwicklungswege von Jungen und Mädchen im Bereich der Grob- und Feinmotorik überkreuzen. Jungen entwickeln schon vor der Pubertät ihre Grobmotorik, indem sie ihren gesamten Körper bewegen (rennen, laufen, springen) oder indem sie nur einen Teil ihres Körpers bewegen (Ball fangen oder werfen). Dazu gehört sowohl die Fertigkeit der Auge-Hand-Koordination, als auch die Entwicklung von Körperkraft. Außerdem stellte man fest, dass Jungen im Alter von drei Jahren den gleichaltrigen Mädchen physisch überlegen sind da sie schneller rennen können und kräftiger sind.



Mädchen wiederum leben zuerst ihre feinmotorischen Fähigkeiten aus und sind geschickter als die gleichaltrigen Jungen. Im Bereich der Feinmotorik geht es um bestimmte Aspekte der Bewegung (Balance halten, flüssige Bewegungen vollziehen) aber auch um Fingerfertigkeiten beim bspw. An- und Ausziehen von kleinen Puppen, das Drapieren von winzigen Spielfiguren oder der filigrane Umgang mit dem Stift (vgl. Birkenbihl 2009, 34 f.).

#### *Ein Beispiel aus der Praxis*

*Vier Jungen und ein Mädchen im Alter von drei Jahren befinden sich im Bewegungsraum. Zwei Jungen haben einen Holzpuppenwagen in der Hand, ein dritter Junge sitzt auf einem großen Feuerwehrauto. Das Mädchen steht leicht abseits und beobachtet das Geschehen. Es kommt zum „Gerangel“ zwischen dem Jungen auf dem Feuerwehrauto und einem Jungen mit dem Holzpuppenwagen. Beide wollen ihre Kräfte messen und schieben ihre Fahrzeuge gegeneinander. Während der Junge mit dem zweiten Holzpuppenwagen das Gerangel unterbrechen möchte, indem er seinen Wagen hoch hebt und auf das Feuerwehrauto wirft, kommt aus dem Hintergrund ein vierter Junge gerannt und schubst den Jungen mit der linken Hand am Rücken so, dass er seinen Holzpuppenwagen nicht noch ein weiteres mal werfen kann. Der Junge tritt kurz in Blickkontakt mit demjenigen, der ihn gehauen hat und wendet sich dann wieder dem Gerangel zu.*

*Der Machtkampf geht weiter, indem der Junge auf dem Feuerwehrauto von den beiden Jungen mit ihren Holzpuppenwagen kräftig nach hinten geschoben wird. Beide stehen vor ihm. Der vierte Junge aus dem Hintergrund taucht wieder auf, zieht das Feuerwehrauto am hinteren Ende zu sich und ruft: „Los, schnell weg!“ so, dass das Feuerwehrauto rückwärts fährt. Die anderen beiden Jungen mit dem Holzpuppenwagen rufen: „Wir kommen dir hinterher.“ Und so beginnt eine wilde Verfolgungsjagd durch den Raum. Der Junge auf dem Feuerwehrauto und sein „Retter“ fahren rückwärts im Kreis und die beiden anderen Jungen fahren ihnen hinterher, also vorwärts im Kreis. Das Feuerwehrauto wird mehrmals gerammt und nun zieht auch das Mädchen am hinteren Ende des Feuerwehrautos und versucht es „zu befreien“. Kurz danach zieht sie sich wieder zurück. Mittlerweile wird der Junge auf dem Feuerwehrauto vom „Retter“ von vorn angeschoben. Das Fahrzeug fährt aber trotzdem noch rückwärts durch den*

*Raum. In großen Kreisen jagen die Jungen mit den Holzpuppenwagen hinter dem Feuerwehrauto her. Die Kinder drehen immer wieder Runden. Das Feuerwehrauto rückwärts, die Holzpuppenwagen vorwärts. Der Junge auf dem Feuerwehrauto ruft dem Jungen, der ihn schiebt zu: „Schneller, schneller!“ und alle Jungen haben Spaß an den schnellen, rotierenden Bewegungen ihrer Fahrzeuge. Es ist laut denn die Jungen rufen sich gegenseitig Dinge zu und feuern sich an.*

Anhand von diesem Beispiel wird deutlich von welcher großer Bedeutsamkeit der natürliche Bewegungsdrang von Kindern, insbesondere von Jungen im Alter von drei Jahren ist. Aufgrund der guten räumlichen Bedingungen und der Beobachtung der spielenden Kinder, ist es den Erzieherinnen möglich, ganz individuell auf die aktiven Phasen der Kinder einzugehen und ihnen den Bewegungsraum anzubieten.

Natürlich wird es immer wieder Mädchen geben, die besonders burschikos sind, auch gern auf Bäume klettern, ständig in Bewegung sind und ihre Kräfte mit anderen messen wollen. Deren Körperbau wird wahrscheinlich auch mehr Muskeln aufweisen als bei anderen Mädchen in ihrem Alter, allerdings wird diese Zahl immer stark gering sein (vgl. Birkenbihl 2009, 32).

## **5. Die Ko-Konstruktion unter Kindern und die Zone nächster Entwicklung**

Die Forschung der letzten zwei Jahrzehnte zeigt, dass die Rolle anderer Kinder insbesondere Gleichaltriger eine wichtige und relevante Bedeutung in den Bildungsprozessen von Kindern spielt.

Kinder konstruieren ihr Bild von der Welt nicht nur im Zusammenspiel mit den Erwachsenen. In den Selbst-Bildungsprozessen stehen Kinder oft in Interaktion mit gleichaltrigen Partnern.

So hat man herausgefunden, dass Kinder in Interaktionen mit anderen Kindern viel leichter gemeinsames Wissen konstruieren und somit „geteilte Bedeutungen“ (Laewen/ Andres 2002, 63) herstellen können. Man spricht hier auch von symmetrischen Handlungen unter Gleichaltrigen, da diese für Kinder besser nachzuvollziehen sind und diese auf gleicher Ebene miteinander kommunizieren und agieren können. Außerdem befinden sie sich auf einem ähnlichen

Kompetenzniveau, haben nun die Möglichkeit sich in der Kooperation mit gleichen Partnern zu üben und zu messen und sind in der Lage gleichberechtigte Beziehungen kennenzulernen.

Von Ko-Konstruktion zwischen Kindern wird gesprochen, wenn diese ihre anfangs persönlichen Konstruktionen von verschiedenen Bedeutungen aneinander anpassen und sie zusammen ihre Erfahrungen mit der Welt und mit sich selbst bewältigen und verarbeiten. Somit können Kinder von ihren individuellen Konstruktionen allen anderen Kindern berichten. Es findet eine Kommunikation zwischen gleichen Partnern statt und die Konstruktionen mit anderen Kindern erweisen sich als ausbaufähig.

Desweiteren geht man davon aus, dass Kinder untereinander besser ihre subjektiven Themen erfassen und sich damit auseinander setzen können, da sie sich in vergleichbaren Lebenssituationen befinden und die Lebenswelten einander ähnlicher sind als es zwischen Kindern und Erwachsenen der Fall ist (vgl. Laewen/ Andres 2002, 63).

#### *Ein Beispiel aus der Praxis*

*Oliver und Thomas versuchen im Kreativraum einen Pfeifenputzer am Regal zu befestigen. Paul ruft: „Thomas, nein du nicht.“ Paul geht zu Thomas und sagt: „Warte, ich habe zu zeitig das Seil losgelassen. Hier. Aber du musst das Seil in der Hand haben.“ Thomas und Paul stehen sich gegenüber und halten den Pfeifenputzer straff. Thea beobachtet von außen.*

*Oliver, Thomas und Paul stehen sich in einer Art Dreieck gegenüber. Thomas hält zwei Enden des Pfeifenputzers in der Hand, eines verläuft zu Oliver, das andere zu Paul. Thomas lässt das zu Oliver verlaufende los, geht auf ihn zu und hebt es wieder auf. Paul fädelt sein Ende durch das Regal. Er zieht daran so, dass der Pfeifenputzer straff gespannt ist. Ein Ende hält Thomas, das andere Ende Paul und beide ziehen an ihnen. Thomas lässt los und hat jetzt nur noch dasjenige Ende in der Hand, welches zu Oliver verläuft.*

*Oliver schaut zu Thea, lächelt sie an und ruft: „Los, los, los, spring schon.“ Auch Thomas ruft: „Spring schon.“ Und Oliver ruft erneut: „Spring schon.“ Oliver schaut zu Thomas. Paul sagt zu Thomas: „Nein, du musst das halten.“ Und gibt Thomas das zweite Ende seines Pfeifenputzers. In der Zwischenzeit springt Thea schon auf der Stelle. Oliver schaut zu ihr. Paul lässt seinen Pfeifenputzer*

*fallen und sagt: „Oh nein, ich hab ihn schon wieder los gelassen.“ Thea steht direkt vor dem gespannten Pfeifenputzer zwischen Oliver und Thomas, sie dreht sich um, schaut zu Paul und dreht sich wieder zu Oliver und Thomas.*

*Oliver sagt: „Du sollst springen Thea.“ Thea sagt „Ja, runter.“ Sie zeigt auf den Pfeifenputzer, der sich auf ihrer Bauchhöhe befindet. Oliver geht leicht in die Hocke und lässt den Pfeifenputzer etwas niedriger.*

*Thea hockt sich hin, so das ihre Oberschenkel den Bauch berühren und die Hände den Boden. Sie springt, hebt erst das rechte Bein, macht einen großen Schritt und zieht das linke mit einem großen Schritt nach. Thea dreht sich zu Oliver und Thomas.*

*Oliver sagt zu Thea: „Jetzt ich und du hältst das hier fest!“ Thea hält den Pfeifenputzer und Oliver rennt um die Tische herum. Thea ruft: „Auf die Plätze, fertig...“ Thomas ruft: „Los! Los Oliver!“ und schwingt den Pfeifenputzer in der Hand hoch und runter. Auch Paul ruft nun: „Los, Oliver.“ Oliver rennt also um die Tische und springt über den Pfeifenputzer den Thea und Thomas halten. Paul sagt: „Und jetzt ich Oliver.“*

In dieser Beobachtungssequenz wird deutlich, dass sich alle vier Kinder (3 Jahre) auf der sozialen Ebene als Partner akzeptieren und anerkennen. Oliver versichert Thea seine soziale Beziehung zu ihr, indem er sie anlächelt (vgl. Laewen/ Andres 2002, 95).

Alle vier haben eine gemeinsame Bedeutung über das hergestellt, was sie tun. Sie haben ein gemeinsames Spielthema gefunden, welches sie in der Gruppe konstruiert haben. Die Pfeifenputzer sind das Material für das gemeinsame Spiel und werden in ihrer Funktion als Gestaltungsmittel umfunktioniert. Auch der Kreativraum dient in dieser Beobachtungssequenz nicht mehr als Ort um sich künstlerisch zu betätigen, sondern als konstruierter Bereich für körperliche Betätigung.

Auf der Interaktionsebene ist ein klares Miteinander zu erkennen. Jeder Einzelne bringt seine Idee ein (vgl. ebd., S. 99). Anfangs gibt Paul Kommandos an Thomas. Dieser ist bereit sie umzusetzen. Später gibt Oliver Kommandos an Thea, welche diese wiederum auch befolgt. Alle Kinder sind bereit und in der Lage die Aufforderungen des andern zu akzeptieren.

Indem Oliver sagt: „Jetzt ich und du hältst das hier fest.“ legt er den weiteren Spielverlauf fest: Er springt als Nächster.

Desweiteren erweitert Oliver den Rahmen seiner Bewegungsmöglichkeiten, indem er nicht direkt vor dem Pfeifenputzer steht und über ihn springt, sondern den gesamten Raum nutzt und eine große Runde um die Tische rennt bevor er zum Sprung ansetzt. Der individuellen Bewegungsaktivität von Oliver – die freie Entscheidung um die Tische zu rennen – kann man eine grundlegende Bedeutung zukommen lassen, da diese ein Ausdruck seiner Selbstbildungsprozesse ist (vgl. ebd., S. 89).

Die klinische Entwicklungspsychologie spricht davon, dass die „... menschliche Entwicklung ein aktiver Gestaltungsprozess des Individuums ist,...“ (Oerter/ v. Hagen, Röper/ Noam 1999, 69). Dieser Gestaltungsprozess kann aber nur funktionieren, wenn das Individuum mit anderen in Interaktion tritt. Damit der Prozess der Enkulturation – das Hineinwachsen des Einzelnen in die Gesellschaft – erfolgreich funktionieren kann, helfen und unterstützen soziale Begleiter als Ko-Konstrukteure, die Individuen in diesem Prozess. Im Beobachtungsbeispiel sind es Oliver, Thea, Thomas und Paul die miteinander interagieren.

Die Zone nächster Entwicklung ist diejenige Zone, in welcher jedes einzelne Individuum versucht seine Aufgaben mit Hilfe der sozialen Begleiter zu bewältigen, da es diese Aufgaben und Herausforderungen alleine noch nicht vollbringen kann. Ein einzelnes Kind hätte im oben aufgeführten Beispiel nicht den Pfeifenputzer an beiden Enden halten und gleichzeitig darüber springen können. Es bedarf daher der Hilfe sozialer Partner.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass jedes individuelle konstruieren im sozialen Kontext erfolgt und die Entwicklung eines jeden Menschen als Ko-Konstruktion seinen Anfang nimmt und als eine interne, innere Konstruktion endet (vgl. Oerter/ v. Hagen, Röper/ Noam 1999, 69).

## **6. Gemischtgeschlechtliche Freundschaftsbeziehungen unter Gleichaltrigen im Kindergartenalter**

Wie die letzte Beobachtung gut zum Ausdruck gebracht hat lassen sich einige für Kinder sehr wichtige Themen nur untereinander angemessen bearbeiten (vgl. Laewen/ Andres 2002, 63).

Das gemeinsame Zusammenwirken zwischen Gleichaltrigen, das Kooperieren untereinander hat aber offensichtlich eine noch generellere Aussagekraft. So können bestimmte Begrifflichkeiten nur in der Wechselbeziehung zwischen Gleichgestellten geschaffen werden. Dazu zählen das Verständnis von Moral, Gerechtigkeit und Freundschaft (vgl. Oerter/ v. Hagen, Röper/ Noam 1999, 74). Auf Grund des begrenzten Rahmens, werde ich mich im folgenden Teil lediglich mit dem Verständnis für Freundschaft auseinander setzen. Explizit möchte ich auf die gemischtgeschlechtliche Freundschaft von Jungen und Mädchen eingehen. Im Kindergartenalltag konnte ich bereits eine über 1 ½ Jahre anhaltende Freundschaft zwischen Kindern verschiedenen Geschlechts beobachten, auf welche ich mich im Folgenden beziehen werde.

Die Kindertagesstätte kann dazu einen optimalen Grundstein legen, da sie mit der Kindergruppe dem einzelnen Kind ein besonderes Angebot macht, welches es in dieser Form in der Kernfamilie nicht vorfindet. Vielleicht hat das Kind Geschwister, aber diese liegen oftmals von Alter und Entwicklungsstand weit auseinander. Vergleichbar ist die Situation, wenn Eltern intensive Kontakte zu anderen Familien pflegen, die gleichaltrige Kinder haben. Allerdings suchen hier die Eltern die Spielpartner für das Kind aus und nicht umgekehrt.

Ganz anders verhält es sich in der Gruppe einer Kindertagesstätte. Diese Kindergruppe gewährleistet dem Kind eine gute Anzahl von ungefähr gleichaltrigen Spielpartnern. Die Art des Umgangs ist im besten Fall regelmäßig und das Kind kann seine Spielpartner frei wählen, je nach Bedürfnis, Interesse und Thema. Das Kind hat also die Gelegenheit sich aus einer Zahl bestimmter Spielpartner den für sich attraktivsten und angenehmsten frei zu wählen.

In der Kindertagesstätte sind die Kindergruppen geprägt von Beständigkeit und Kontinuität, was dem Kind ein Gefühl von Sicherheit vermittelt. Nach einer gewissen Zeit kennt das Kind seine Spielpartner gut genug und weiß genau, wann und zu welcher Zeit der andere offen für ein Thema ist (vgl. Laewen/ Andres 2002, 70).

Kinder erleben Freundschaft bereits bevor sie beginnen darüber bewusst nachzudenken und zu reflektieren. Welche Bedeutung Freundschaft für das einzelne Kind hat oder was es darunter versteht, entwickelt sich aus direkten und über Umwege gesammelte, indirekten Erfahrungen mit Freundschaften und anderen wechselseitigen Beziehungen.

Freunde kann man im Kindergartenalltag in verschiedenen Situationen des Tages häufiger gemeinsam antreffen als Kinder die keine Freundschaftsbeziehung miteinander unterhalten. Sie sind in Spielsituationen häufig zusammen, sie ähneln sich in ihren Aktivitäten und Interessen. Sie sprechen vermehrt miteinander und sind bei Konflikten um eine effektive Problemlösung bemüht. Sie verstehen und mögen sich. Sie schauen und lächeln sich öfter an und haben durchaus mehr Körperkontakt zueinander als zu anderen Kindern. Befreundete Kinder pflegen daher einen aktiven Umgang miteinander, welcher sich durch mehr Loyalität, Intimität, Gleichheit und die damit verbundene Soziale Kompetenz auszeichnet (vgl. Alisch/ Wagner 2006, 14).

Richtet man den Blick auf den familiären Kontext, kann man feststellen, dass Kinder intensivere und zugleich unproblematischere Freundschaftsbeziehungen zu Gleichaltrigen führen, wenn die Eltern selbst solche Peeraktivitäten anregen und unterstützen. Prosoziale Orientierung wird dadurch gefördert, indem eine Verbundenheit zwischen dem Kind und seinen Eltern besteht und dieser Zusammenhalt durch Akzeptanz und Warmherzigkeit gekennzeichnet ist (vgl. Alisch/ Wagner 2006, 47 f.).

Angeichts unterschiedlicher Gesichtspunkte des Interaktionsstils, also der Wechselbeziehung und Kontaktaufnahme mit Peers und im Hinblick auf soziale Fertigkeiten sind sich Kinder in gemischtgeschlechtlichen Freundschaften – ab dem dritten Lebensjahr – einander ähnlicher. Außerdem weisen diese Freundschaften eine höhere Stabilität auf (vgl. Alisch/ Wagner 2006, 58).

Zwei wichtige Bedeutungsmerkmale von gemischtgeschlechtlichen Freundschaftsbeziehungen liegen einerseits im Erwerb von sozialen Fähigkeiten und

zum anderen in der Übermittlung der andersgeschlechtlichen Sichtweise.

Wie oben erwähnt besitzen Kinder, welche sich in gemischtgeschlechtlichen Freundschaften befinden höhere soziale Kompetenzen. Schon Kleinkinder werden im sozialen Kontext als geschickter bezeichnet.

Freundschaften ermöglichen Jungen und Mädchen einen direkten Einblick in die Sicht- und Denkweisen des anderen Geschlechts. Somit ist der Gegenüber in der Lage seinen Partner und dessen Auffassungen und Vorstellungen von bestimmten Dingen besser zu verstehen (vgl. Alisch/ Wagner 2006, 61 f.).

Welche Auswirkungen haben nun Freundschaftsbeziehungen auf Jungen und Mädchen?

Bei Fehlschlägen oder Missgeschicken können Freunde auf der kognitiven Ebene Rückhalt gewährleisten. Dadurch können Lernprozesse besser gefördert werden.

Auf der sozialen Ebene unterstützen gemischtgeschlechtliche Freundschaften die Entwicklung des moralischen Verstehens, des prosozialen Verhaltens und der Kooperation untereinander. Außerdem sind diese Freunde feinfühler, wenn es um die Bedürfnisse des Anderen geht.

Desweiteren steigern gemischtgeschlechtliche Freundschaftsbeziehungen auf der emotionalen Ebene das Wohlbefinden, geben ein Gefühl von Sicherheit und befähigen dazu, verschiedene Bewältigungskompetenzen zu entwickeln, sowie Gefühlsausdrücke zu steuern (vgl. Alisch/ Wagner 2006, 77).

#### *Ein Beispiel aus der Praxis*

*Karl und Ida gehen seit zwei Jahren in die Kindertagesstätte. Sie waren zusammen in der Krippengruppe und besuchen seit einem halben Jahr gemeinsam den Kindergarten. Beide sind mittlerweile vier Jahre alt. Die Phase ihrer Freundschaftsfindung begann als beide ca. zweieinhalb Jahre alt waren. Es ist eher selten zu beobachten, dass sich Kinder schon so früh „finden“ und im Alltag immer wieder miteinander in Kontakt treten.*

*Mittlerweile hat ihre Freundschaft schon gut anderthalb Jahre Bestand. Über den gesamten Zeitraum hinweg war die Freundschaft der beiden sehr stark und innig. Relativ schnell haben sich beide gegenseitig als „mein bester Freund“ bezeichnet.*



*Die gemischtgeschlechtliche Freundschaftsbeziehung zwischen Karl und Ida wird auch durch beide Elternteile gewollt und vertieft, indem sich Eltern und Kinder am Nachmittag regelmäßig auf dem Spielplatz treffen oder am Wochenende gemeinsame Ausflüge planen. Karl berichtet in unregelmäßigen Abständen immer wieder von Erlebnissen, die er außerhalb der Kindertagesstätte mit Ida teilte und die ihm positiv in Erinnerung geblieben sind, wie z.B.: „Gestern habe ich mit Ida Plätzchen gebacken.“*

*Mit zunehmendem Alter verändern sich die Fragen der Kinder und Karl richtet seine gut konstruierten Fragestellungen immer häufiger auch an Ida, wie z.B.: „Ida, warum sind die Kartoffeln in der Erde?“*

*Im gemeinsamen Spiel mit Ida gelingt es Karl gut seine eigene Bedürfnisbefriedigung aufzuschieben. Beide finden sich immer wieder zu kleinen Rollenspielen zusammen. Karl ist der Hund oder das Pferd, Ida sitzt auf ihm und gibt Befehle die Karl ausführt. Beide haben ein ähnliches Bewegungstempo und eine Vorliebe für verschiedene Bewegungsspiele und Fahrzeuge, wie z.B.: Laufräder oder Fahrzeuge mit Anhängern.*

*In Konfliktsituationen gelingt es Ida oft sehr gut mit Hilfe der Kommunikation einen sich anbahnenden oder schon bestehenden Streit zu lösen. Karl ist dann einsichtig, versteht die Situation und kann nachgeben. Zu körperlichen Auseinandersetzungen kommt es gelegentlich auch, manchmal sind diese beabsichtigt, manchmal unbeabsichtigt. Bekommt Karl bspw. von Ida die Schaufel aus Versehen auf den Finger und möchte daraufhin am liebsten gleich laut schreien, ist Ida sofort in der Lage ihn zu besänftigen, indem sie sagt: „Karl, ich wollte doch nur hier buddeln.“ Karl ist in solchen Situationen auch nicht nachtragend.*

*Für seine Freundin Ida versucht sich Karl auch manchmal vor den „Großen“ Kindern zu behaupten. Er stellt sich vor drei fünf jährige Mädchen im Sand und sagt: „Wir wollen auch mal!“ Damit will er sie auffordern im Sandkasten Platz zu machen damit Ida und er mit den Papprollen spielen können.*

Wie schon James Youniss in seinem Buch „Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung“ darstellte, ist Freundschaft eine Verbindung, die den befreundeten Individuen Entwicklungspotentiale zugänglich macht. Besonders aussichtsreiche Möglichkeiten in der Weiterentwicklung von Kindern sieht You-

niss im Zusammenspiel von Menschen welche sich als Partner gleicher Rechte achten insbesondere dann wenn sie am Wohl des Gegenübers interessiert sind. Somit können Freunde auf dem Fundament gemeinsam gesammelter Erfahrungen aufbauen.

Freunde stellen in ihren Beziehungen fest, dass sie unterschiedliche Ansichten und Standpunkte haben und versuchen in der gemeinsamen Interaktion einen Weg für das weitere Vorgehen zu finden. Nicht immer lässt sich eine Lösungsstrategie ausmachen. Allerdings sind Freunde fähig, ein wechselseitiges Verständnis reifen zu lassen und können in ihren Bestrebungen Achtung und Anerkennung dem Partner gegenüber entstehen lassen (vgl. Youniss 1994, 8).

Wie jede andere soziale Beziehung ist auch die Freundschaftsbeziehung zwischen Kindern kein starres, sondern ein lebhaftes Miteinander. Jedes wechselseitige Vorgehen kann einen Umschwung bewirken, jede Interaktion kann eine Freundschaft entweder verstärken oder abschwächen. Je nachdem können sie Freundschaftsbeziehungen intensivieren oder gar beenden (vgl. Youniss 1994, 27).

Wie oben im Beispiel beschrieben teilen Kinder ihr Wissen dem Partner direkt und zwanglos mit und beschreiben ganz offen wie sie sich fühlen und wie es ihnen in bestimmten Situationen geht. Das äußern von Gefühlen und Gedanken erfolgt hörbar durch offene Kommunikation. Kinder stellen einander Fragen und bemühen sich Fehlannahmen aufzuklären. Sie sind in der Lage mit Handlungen des anderen konform zu gehen aber auch Sichtweisen des Partners zu widersprechen und sich diesen entgegen zu setzen (vgl. Youniss 1994, 49).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Kinderfreundschaft ein Muster für eine gelingende Kommunikationsbeziehung ist. Sichtbare Ergebnisse der Entwicklung können gegenseitige Achtung, Verstehen, Einfühlungsvermögen und Rücksichtnahme sein. Damit sich Kinder in einer Freundschaftsbeziehung verstehen, gegenseitig achten und respektvoll miteinander umgehen, muss das Prinzip der Wechselseitigkeit funktionieren. Diese gegenseitige Begünstigung wird immer wieder aufs Neue definiert. Indem Bedürfnisse, Gefühle und Gedanken stets besprochen und gemeinsam bearbeitet werden, wird dem Kind das Gefühl vermittelt, dass es von seinem Freund verstanden wird (vgl. Youniss 1994, 83).

Das Kind muss seinen Freund darüber informieren, was es möchte. Egal ob es um Gefühle, Bedürfnisse oder Gedanken geht. Man nennt dieses Vorgehen auch zielgerichtete Kommunikation. Damit also Freunde wissen, was im Denken ihres Gegenübers vor sich geht müssen sie sich gegenseitig diese Informationen mitteilen. Sie müssen mit ihrem Freund in Kontakt treten. So ist Sprache ein Mittel um sich näher zu kommen und die Fähigkeit Dinge auszusprechen, die Kinder fühlen und denken (vgl. Astington 2000, 52 f.).

Damit beide Seiten in einer Freundschaft das Gefühl des Verstehenwerdens in sich tragen, muss immer die kommunikative Methode angewandt werden. Die Freundschaftsbeziehung kann daher nur auf freiwilliger Ebene kontinuierlich bestehen und bestenfalls vertieft werden (vgl. Youniss 1994, 83).

## **7. Herausforderungen für die pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten für Erzieher/ innen, Sozialarbeiter/ innen und anderes Fachpersonal**

In integrativen und nicht integrativen Kindertageseinrichtungen wird auch zukünftig immer mehr qualifiziertes Fachpersonal gesucht und eingestellt. So findet man Erzieher/ innen, Fachkräfte mit heilpädagogischer Zusatzqualifikation und Sozialarbeiter/ innen mit abgeschlossener Berufsausbildung in Kindertagesstätten wieder.

Wie genau diese Fachkräfte Soziales Lernen in Spielsituationen von Jungen und Mädchen besser erkennen und unterstützen können gilt es nun im letzten Teil genauer zu analysieren.

Dazu ein kleiner Exkurs in den Bereich der Bildung und Erziehung.

Bildung sollte so früh wie nur möglich beginnen, d.h. schon vor Schuleintritt. Bestenfalls mit dem ersten Tag in der Kindertagesstätte. Der Direktor des Max-Planck-Instituts für Hirnforschung argumentierte schon im Jahr 2001, dass eine fehlerhafte oder mangelnde Auffassung von Lernprozessen in frühen Lebensphasen zu unwiderruflichen Versäumnissen führen und diese auch in späteren Lebensabschnitten nicht mehr aufgeholt werden können, egal wie gut und fortschrittlich ein Bildungssystem auch sein mag (vgl. Laewen/ Andres 2002, 38).

Bildung bezeichnet den wesentlichen Tätigkeitsbereich über welchen sich das Kind die Welt zueigen macht und konstruiert. Ein Kind kann nicht gebildet wer-

den, es hat nur die Möglichkeit sich selbst zu gestalten und zu bilden.

Erziehung sollte immer beachten, dass sie Bildung nicht bedingt, sondern Bildungsprozesse des Kindes lediglich gewährleisten, ergänzen und Hilfestellung leisten kann.

Dies bedeutet im Umkehrschluss das Erziehung keinen unmittelbaren Einfluss darauf nehmen kann „ ..., welche Art von Welt...“ (Laewen/ Andres 2002, 42) sich ein Kind konstruiert. Somit muss sich der Pädagoge von der Vorstellung lösen, dem Kind etwas vermitteln zu können, es zu lehren.

Der Bildungsauftrag pädagogischer Fachkräfte sollte daher wie folgt lauten:

Die Bildungsprozesse des Kindes in Kindertagesstätten sollen unterstützt und ermöglicht werden. Das Kind wird in seinem Tun und Handeln befähigt, damit es sich unter einer abgesicherten Betreuung die Welt erschließen kann.

Eine Kindertageseinrichtung sollte daher für jedes Kind auch eine Schutzzone sein in der es sich frei von Gefahren bewegen und seinen Grundbedürfnissen nach Schlaf, Essen und Trinken nachkommen kann (vgl. Laewen/ Andres 2002, 42- 45).

Um den Bogen wieder auf Soziales Lernen in Spielsituationen zu spannen, möchte ich jetzt genauer auf die große Relevanz der Beobachtung und Dokumentation in Kindertageseinrichtungen eingehen.

Die methodische Fähigkeit der gezielten Beobachtung ist die Voraussetzung für eine glückende Bildungsarbeit in der Kindertagesstätte. Grundbedingung und Ausgangspunkt für die Beobachtung ist eine zugewandte, positive Grundhaltung dem Kind gegenüber. Um die Stärken und Schwächen sowie die einzelnen Entwicklungsprozesse des Kindes klar erfassen zu können, bedarf es eines wohlwollenden und einführenden Blickes der Fachkraft.

Die Art und Weise wie der Pädagoge das kindliche Lernen im Alltag beobachtet führt dazu, die kindlichen Bildungsprozesse besser verstehen zu können. Indem der Pädagoge verstehen lernt, nähert er sich an das selbstständige Kind und sein Handeln.

Die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist es das Kind auf seinem Weg über die Konstruktion der Welt zu unterstützen und zu begleiten, ihm zu helfen und mit ihm in Kommunikation zu treten, um Probleme zu lösen.

In der Beobachtung richtet der Pädagoge seine Aufmerksamkeit auf bestimmte Aussagen und Aktivitäten des einzelnen Kindes. Dies setzt wiederum eine sensible Wahrnehmung voraus und den Blick für das Besondere.

In regelmäßigen Abständen können Stärken, Schwächen, Fähig- und Fertigkeiten sowie Entwicklungsschritte dokumentiert und zusammengetragen werden.

Zur Absicherung in schwierigen Fällen und zum kollegialen Austausch sollten Beobachtungen mit Teamkolleginnen und Kollegen in Zweierteams oder auch im gesamten Team diskutiert werden. Dies kann oftmals den eingeschränkten Blickwinkel des Einzelnen erweitern und einen Perspektivenwechsel hervorruufen. Damit wird die gezielte und regelmäßige Beobachtung am Kind auch wichtig für zu führende Elterngespräche.

Ein weiterer und wichtiger Aspekt welchen die Beobachtung mit sich bringt, sind die Themen und Interessen der Kinder. Eine Beobachtung sollte sich zum Ziel setzen die aktuellen Themen der Kinder zu erkennen und festzuhalten um im Anschluss daran gut mit ihnen arbeiten zu können (vgl. Gängler/ Kleber/ Pfeifer 2007, 121 f.).

Im Kleinkindalter können solche Themen bspw. Entwicklungsthemen sein, welche sich auf Bewegungskoordinationen beziehen oder auf das Laufen lernen. Im sozialen Kontext werden es später Themen sein wie Freundschaft oder das Verständnis von Moral und Gerechtigkeit.

Natürlich umfasst die kindliche Welt weit aus mehr Themen, die im Alltag mit den Kindern zu beobachten und aufzugreifen sind. Diese Themen können sich entweder aus den täglichen Aktivitäten in der Kindertagesstätte allein, im Umgang mit anderen Kindern oder aus dem familiären Umfeld und der dort gesammelten Erfahrungen entwickeln.

Die pädagogische Fachkraft sollte in der Lage sein, auf der Basis ihrer geführten Beobachtungen und im kollegialen Austausch, die Themen der Kinder aufzugreifen, sich auf diese einzulassen und mit den Kindern ins Gespräch kommen, in einen Dialog zu treten (vgl. Laewen/ Andres 2002, 139).

Andererseits sollte der Pädagoge auch die Stärke besitzen, sich in bestimmten Situationen zurückzuziehen und die Kinder in ihrem Tun und Handeln lediglich als stiller Beobachter begleiten, ohne selbst in Aktion zu treten. Oft sind Spielsituationen, in welche der Pädagoge nicht eingreift die, in denen Kinder am meisten lernen und sich entfalten können. Selbst für den Beobachter ergeben

sich spannende und im ersten Moment nicht immer gleich erkennbare Situationen. Voraussetzung dafür ist, dass die Fachkraft passiv in ihrem Tun bleibt. Oft spricht man auch von der sogenannten „Sehnschwäche“ (Laewen/ Andres 2002, 31) der Pädagogen wenn es um die Themen der Kinder geht, was wiederum vorschnelles eingreifen in Spielsituationen zur Folge haben kann. In der heutigen Zeit wird in fast allen Bereichen vom „lebenslangen Lernen“ gesprochen und als große Herausforderung für jung und alt gesehen (vgl. Laewen/ Andres 2002, 42). In Bezug auf pädagogische Fachkräfte im Bereich der Kindertagesstätten gilt es daher auf das persönliche und kompetente Handeln eine veränderte Sichtweise zu erlangen und es weiter zu entwickeln. Die Fachkräfte sollten sich nicht als Wissende, sondern als Forschende betrachten (vgl. Laewen/ Andres 2002, 107).

## **8. Schlusswort**

Abschließend möchte ich resümierend ein letztes Mal kurz und präzise auf die Themen Soziale Kompetenz, die Aufgabe von pädagogischen Fachkräften und die gezielte Beobachtung von Kindern im Kindertagesstättenalltag eingehen.

Jedes einzelne Praxisbeispiel hat deutlich gemacht, dass sich Kinder immer wieder aufs Neue in sozialen Interaktionen befinden. Um im täglichen Miteinander gut bestehen zu können brauchen Kinder sozial-kompetentes Verhalten. Die Fähigkeit in bestimmten Situationen Mitgefühl zu zeigen, prosoziales Verhalten zu entwickeln und ein soziales Verständnis für den Anderen entstehen zu lassen, sich in seine Lage zu versetzen, sind gute Voraussetzungen, um auch in zukünftigen Konfliktsituationen bestehen zu können. Besucht ein Kind die Kindertagesstätte, hat es vermehrt die Möglichkeit diese Kompetenzen in verschiedenen Alltagssituationen zu erlernen. Kinder können sich im Umgang miteinander ausprobieren und ihr Verhalten ausloten. Erlangen Kinder im Laufe ihrer Kindheit einige dieser sozialen Fähigkeiten sind sie auch später souveräner im Umgang mit Konflikten im persönlichen Alltag.

Wie wichtig die soziale Entwicklung von Kindern für die empirische Sozialforschung ist, zeigt sich auch daran, dass sie fester Bestandteil von Entwicklungstabellen und Fragebögen ist. So hat z.B. Howard Gardner in seinen Arbeitsblättern zu den Sieben Intelligenzen der „Sozialen Intelligenz“ einen wichtigen Bereich in der Entwicklung des Kindes beigemessen. Und auch Kuno

Beller hat in seiner Entwicklungstabelle der „sozial-emotionalen Entwicklung“ des Kindes als einem von acht Punkten Aufmerksamkeit geschenkt und diese in seine Tabelle integriert.

Um sich auf Augenhöhe mit dem Kind zu begeben, sollte der Pädagoge ein Verständnis für das kindliche Lernen entwickeln. Er muss in der Lage sein die individuellen Bildungsprozesse des einzelnen Kindes zu unterstützen und zu begleiten. Dabei sollte das Handeln der pädagogischen Fachkraft von Empathie und Einfühlungsvermögen geprägt sein.

Die gezielte Beobachtung am Kind ist ein wichtiges und wertvolles Arbeitsinstrument aller pädagogischen Fachkräfte. Mit ihrer Hilfe kann die Fachkraft die Themen des Kindes besser erfassen, verstehen und aufgreifen. Hier sollte sich jeder Pädagoge bewusst sein, dass sich Kinder nur selbst bilden können und sich ihre Welt nach den eigenen Bedürfnissen und Fähigkeiten konstruieren und erschließen. Er kann sie aber auf ihrem Weg ein Stück weit begleiten, befähigen und unterstützen.

## Literaturverzeichnis

Alisch, Lutz- Michael, Wagner, Jürgen W.L. (Hrsg.) (2006): Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Perspektiven und Befunde. Weinheim und München: Juventa.

Arand, Moritz (2013): Kultur des Spielzeugs oder Spielzeug der Kultur? In: 3 Viertel+, September 2013, Ausgabe XXXVI, S. 4.

Astington, Janet W. (2000): Wie Kinder das Denken entdecken. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Birkenbihl, Vera F. (2009): Jungen und Mädchen: wie sie lernen. 4. Aufl. Regensburg: Walhalla Fachverlag.

Gängler, Hans, Kleber, Susanne, Pfeifer, Kristin (2007): Der Sächsische Bildungsplan. Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte. Dresden: SV Saxonia Verlag.

Krenz, Armin (2010): Das Spiel ist der Beruf des Kindes: das kindliche Spiel als Grundlage der Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Kindern im Kindergartenalter. <http://www.win-future.de/downloads/das-spiel-ist-der-beruf-des-kindes.pdf>, verfügbar am 08.12.2013.

Laewen, Hans- Joachim, Andres, Beate (Hrsg.) (2002): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. 1. Aufl. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

Malti, Tina, Perren, Sonja (Hrsg.) (2008): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. 1. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Mogel, Hans (1991): Psychologie des Kinderspiels. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

Oerter, Rolf (1999): Psychologie des Spiels. Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch.

Oerter, R., Montada, L. (1998): Entwicklungspsychologie. 4. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.



Oerter/ v. Hagen, Röper/ Noam (Hrsg.) (1999): Klinische Entwicklungspsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Schneider, Ilona K. (2009): Aus Politik und Zeitgeschichte: Bildungspolitik. S. 23 ff. <http://www.gesis.org/sowiport/search/person/schneider+ilona+k>. verfügbar am 12.11.2013.

Youniss, James (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

## Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Leipzig, 14.01.2014

Peggy Winge